

物語教材における「学び合いを支える言語活動」の充実

～『ふたりはともだち』との出会いを通して～

小杉 栄樹

本研究では、小学校国語科において「学び合いを支える言語活動」を充実させる方法として、物語教材における「多読」を中心とした取り組みについて検証していきたい。第2期教育振興基本計画（平成25年6月閣議決定）では、「自ら課題を発見し解決する力、他者と協働するためのコミュニケーション能力、物事を多様な観点から論理的に考察する力などの育成を重視する」とし、「生涯にわたる学習の基礎となる力」と「答えのない問題に向き合う力」の育成を重要課題と位置づけている。それ故、小学校の学びにおいても、知識習得の中心の学習から、豊かな読書や実体験に基づいた深い思考力と表現力が要求される学びへと転換していく必要がある。本来「学び」とは、子どもたちが異質な他者との議論や対話の中で育まれていくべきものである。その「学び」が、「個人化」「競争化」している昨近、本研究では、子どもたちにとっての「学ぶことの意義」を考えた「学ぶ側の論理」を中心とした授業スタイルの創造をめざしている。「学び合いを支える言語活動」とは、その場その場で教師によって与えられた指示に従って学習を進めるのではなく、子どもたち自身が明確な意図をもって学習を進めていくことができる言語活動をさす。学習の基本となる科目である国語科における言語活動の充実が、他教科にも好影響を与えることを確信している。

キーワード：学び合いを支える言語活動、第2期教育振興基本計画、多読、音読劇、読書の世界

1. 「学び合いを支える言語活動」を充実させる

ために

今年度の本校国語科部では、子どもたちが学びをデザインしていくことができるような支援のあり方を「言語活動の充実」をテーマに研究を進めている。本実践では、特に、以下の三点について研究の柱とした。

（1）付けたい力の明確化

ある単元において、どのような言語活動を位置づけるかの前に、教師から見て、子どもたちの実態を把握し、教材の特徴（魅力）を理解した上で、指導のねらいを十分に確認し、単元を通して子どもたちに付けたい力を明確化する必要がある。

（2）単元を貫く言語活動

充実した言語活動とは、子どもたちにとって学習の見通しをもてる活動であり、子どもたちにとって具体的な目的や必要に応じての活動でなければならない。

（3）教材との出会いの工夫

子どもたちが、教材を自分に引き寄せて主体的に学習を進めていけるように、教材との出会いを工夫していく。

2. 『ふたりはともだち』との出会いを通して

2年生の物語教材『お手紙』（アーノルド＝ローベール作）において、子どもたちの学びを充実させていく言語活動として、「多読」と「音読劇」を取り入れた。教科書教材の『お手紙』を含む五つの物語が掲載されている『ふたりはともだち』（文化出版局）を一人一冊もち、学習を進めていった。第一次で、単元の流れをつかみ、第二次で五作品に共通する「がまくんとかえるくんのきりり」（二人の友だち関係がわかる心にぐつとくる場面）を読み取る中で、二人はどのような友だちなのかを考えていく。一つの物語を読解と音読劇各一時間ずつ学習した。第三次では、シリーズの『ふたりはいつしょ』『ふたりはいつも』『ふたりはきょうも』の三冊を加えた中からグループで相談し、一番好きな物語を選び音読劇（2C友だちげき場）を行った。



図1 授業の様子

(1) 付けたい力の明確化

国語の能力は螺旋的・反復的に繰り返しの学習の中でこそ身につくものである。それ故、ある単元において、どのような言語活動を位置づけるかの前に、教師から見て、子どもたちの実態を把握し、教材の特徴(魅力)を理解する必要がある。その上で、指導のねらいを十分に確認し、単元を通して子どもたちに付けたい力を明確化する必要がある。本単元では、子どもたちに「付けたい力」として、以下の二点を設定した。

○場面の様子について、登場人物の行動や会話を中心に想像を広げながら読み、声の出し方などを工夫して音読劇をすることができる。【C 読(1) アウ】

○シリーズの物語を選んで読んだり、登場人物の行動や会話に着目したりして、想像を広げながら楽しんで読むことができる。【C 読(1) カ】



図2 子どもたちに「付けたい力」とは

(2) 単元を貫く言語活動

単元を通して子どもたちに「付けたい力」を明確にした上で、効果的な言語活動を選ぶ必要がある。

言語活動を充実したものにしていくためには、単元を貫いて言語活動を位置づける必要がある。言語活動を単元の一部にしか位置づけず、前後で関連のない別の言語活動を行うのでは効果は上がらない。充実した言語活動とは、子どもたちにとって学習の見通しをもてる活動であり、子どもたちにとって具体的な目的や必要に応じての活動でなければならない。さらに、指導上の重点的なねらいを実現していくために学習活動を精選していくことも重要である。

本単元では、「多読」と「音読劇(2C友だちげき場)」を「単元を貫く言語活動」とした。

アーノルド＝ローベルの作品には、ユニークな性

格の動物たちが生き生きと描かれている。『お手紙』は、二匹のかえる、がまくんとかえるくんが主人公のシリーズ『ふたりはともだち』の中に収められているお話である。シリーズは4冊あり、わがままで少々頑固ながまくんと、優しくて頼りになるかえるくんが二人で過ごす毎日の、何気ないエピソードが楽しく描かれている。『お手紙』は、ともだちの不幸せと一緒に悲しみ、幸せを共に喜ぶほのぼのとした心情を描いた作品で、友だち同士の心温まる心の交流は、読み手まで幸せな気持ちにさせてくれる作品である。本単元では、『ふたりはともだち』の5作品を中心に学習を進めていく。5作品に共通する「がまくんとかえるくんのきらり」(二人の友だち関係がわかる心にぐっとくる場面)を読み取る中で、二人はどのような友だちなのかを考えていく。また、『お手紙』の最初の挿絵には、手紙を待つさみしそうな表情をしたがまくんとそれを慰めるために訪れたかえるくんの様子が描かれている。しかし、『ふたりはともだち』の『すいえい』を読むと、がまくんのさみしそうな表情には、親友であるかえるくんに水着姿を笑われた悲しさがある。そして、かえるくんのジャケットに注目すると、いつも着ている茶色のジャケットではなく、『なくしたボタン』でがまくんからもらった緑色のジャケットを着ていることがわかる。そこに、作者アーノルド＝ローベルの深い意図があるのではないかということも考えられる。このように「多読」をすることによる効果的な学習も行っていきたい。シリーズを通して、がまくんのために行動するかえるくんの姿から伝わってくる、大切な友だちのことを心から考える気持ちは、二年生の児童の心にもまっすぐに届くと思われる『お手紙』の最後の挿絵には、とても幸せそうな二人の表情が描かれている。「ふたりとも、とても幸せな気持ち」になったことから、がまくんとかえるくんの友情の深さを感じとらせ、二人の友情の物語を楽しませたい。それらの学習を通して、グループオリジナルの「がまくんとかえるくんの友だち物語」を作成し、「2C友だち劇場」(音読発表)の学習につなげていきたい。

(3) 教材との出会いの工夫

子どもたちが、教材を自分に引き寄せて主体的に学習を進めていけるように、教材との出会いを工夫していく。例えば、同一シリーズや同一作者の作品を読みやすい環境を教室に整えることで、子どもと教材との距離が縮まり、そこで教材と出合わせることにより、子どもたちの学習への関心意欲は高くなるであろう。子どもたちが、「早くこのお話を読みたい」と思わずにはいられないような導入の工夫が必要である。

本実践では、単元に入る前に、子どもたちと教材とのやさしい出会いのために、教室に和歌山市民図書館からお借りしたおよそ50冊のアーノルド・ローベル作品を並べた「アーノルド・ローベル読書コーナー」を設けた。また、読み聞かせボランティアのお母さん方に協力していただき、アーノルド・ローベル作品の読み聞かせをしていただいた。このような出会いを通して、子どもたちは、朝の読書タイムなどを利用し、「お手紙」の学習と並行して、たくさんのアーノルド・ローベル作品に親しむことができた。



図3 アーノルド・ローベル読書コーナー

3. 授業の実践 ～効果的な読解指導の工夫～

10時間程度の単元構成で、「多読」を取り入れた言語活動を行う場合、たくさんの物語にふれることができるメリットがある反面、読み取りが浅くなるデメリットがある。限られた時間の中で効果的な読解指導を行う工夫として、以下の三点を実践した。

- (1) 「最も魅力的な場面」から読み取る
- (2) 学びの筋道を振り返ることのできる環境作り
- (3) 「2C友だちげき場」を通しての交流

(1) 「最も魅力的な場面」から読み取る

子どもたちにとって、物語は一度読めば大まかなことは理解できる。それをあえて一段落から学習を進めていくよりも、自分にとって「魅力的な場面」から学習を進めていく方が興味をひかれるのではないだろうか。そこで本実践では、教材を「まるごと読む」ことを意識した。そのために、「最も魅力的な場面」から学習をスタートした。「魅力的」とは、「一番興味をひかれたところ」「感動したところ」であり、「好き嫌い」ではない。

本実践では、単元を通して学ぶ共通の課題を設定した。『ふたりはともだち』の五つの物語の全てにおいて、子どもたちにとって、最も魅力的な場面である「がまぐんとかえるくんのきらり」(ふたりの友だち関係がわかる心にぐっとくる場面)を中心課題として子どもたちの話し合いを進めていった。

教師 「きらり」ががまぐんにあるかな。なしでもいいよ。

高大 きらりはなしで、ただがまぐんは手紙を待っているだけだから。

智彦 家で寝てるから。

華子 「春がきた」ところで「でたらめいってらあ」のところとよくにってる。

有紀 またねてる。

(多読の成果が出た発言である。もう少し、学習した他の物語と関連させて考えさせてもよかった。)

悠太 よいところはないけれど、がまぐんが先にお手紙を書いてあげてからかえるくんが書くべき。

教師 今わかる？悠太くんはがまぐんが先に書くべきやって。

児童数名 たしかに！

(次の達也の発言で流れが変わることになる。少しひねくれた、しかし、子どもたちにとって共感もてるがまぐんの人柄をとらえた発言であったので、「たしかに！」と発言した子たちの中から考えを聞くべきであった。)

達也 まっているところがいい。

咲 最後に手紙を読んでいるところで、理由は知っているのに喜んでいいるからです。

未来 同じです。理由はがまぐんはお手紙をもらって喜んでいいるから、かえるくんもそれを見てうれしい気持ちになる。

健太 「あきあきしたよ」は、かえるくんに失礼だと思う。

さくら あると思う。健太君のと似ていて、最初は、かなしそうだけど、最後は幸せな気持ちで座っている。

ゆいな なしなんやけど、手紙が来てなくて、悲しそうな顔をしているときが多かったからなしと思います。

光 54ページの絵(悲しそうな挿絵)。

(「お手紙」の学習の一時間目であったが、子どもたちなりに「がまぐんとかえるくんのきらり」を読み取ることができている。ただ、ワークシートに書いている意見を出しているだけなので、いい意見が出ても、次の発言で流れが変わる。友だちの考えに関連させながら発言させていくことも、二年生なりに身につけていくことが大切である。)

(3)「2C友だちげき場」を通しての交流

音読劇(2C友だちげき場)で、グループオリジナルの「がまくんとかえるくんの友だち物語」を発表した。音読劇での具体的な工夫としては、例えば、一つ目の物語の『はるがきた』では、初めてと言うことで、具体的なイメージができていない子が多かったが、「ねむそうなところはねむそうに言う」や「かえるくんの声は高く、がまくんの声は低くする」「『あっちいけよ』の時に手をつける」等、「声を工夫する」や「ふりをつける(動作化)」等の簡単な工夫をすることができていた。また、カレンダーを用意し、かえるくんがカレンダーをめくる場面で使用するグループもあった。次の『おはなし』では、がまくんがおはなしを考える場面で、うろうろしたり、頭をぶついたり、コップの水を顔にかける場面を動作化したり、病気の時のかえるくんと元気になったかえるくんの声の調子を変えるグループもあった。「自分たちで考えたセリフを付け加える」という意見も出されたが、文を少し付け足したり、文の一部を変更する程度であった。三作目の『なくしたボタン』では、「セリフを考える」ことに関して、最後の場面でかえるくんのセリフがないので、「とてもきれいな上着だね」というセリフを入れていた。ある子どもから「オリジナルな劇やなあ」という言葉も出た。その言葉から、原作も大切にしなければいけないけれど、グループのオリジナルなセリフや動きもつくっていくことに目が向き始めた。四作目の『すいえい』五作目の『おてがみ』でも、少し飽きも来るかなとも思っていたが、子どもたちは音読劇が大好きな様子で、子どもたちなりにいろいろな工夫をして楽しく取り組んでいた。「毎回物語が変わる」ということが、子どもたちに新鮮さを与えているのではないかと思われた。ただ、音読劇の内容を見ると、動作や声の調子、小道具など、いろんな工夫をし、豊かな読みができているグループがある反面、棒読みのような感じになっているグループもあるなど、グループ間の差も大きい。子どもたちは音読には意欲的に取り組んでいるので、他のグループから学んだり、自分たちの音読を友だちにアドバイスしてもらえ、場を設けたりしながら、その差を少しでも解消し、音読劇を楽しく演じたいという子どもたちの意欲をより伸ばしていけるように心がけた。音読劇の発表後には、意見交流の場を設け、発表する方は、聞いている友だちに楽しんでもらえるように、聞く方は、「よかったところ」と「直したほうがさらによくなる」という観点で聞き、アドバイスしてあげる時間を設定した。第三次の「2C友だちげき場」では、シリーズの『ふたりはきょうも』から『たこ』『ぼうし』『ひとりきり』、『ふたりはいつも』から『クリスマスイブ』、さらに、『おはなしばんざい』から『こおろぎ』と、「アーノルド・ローベルの世界」を子どもたちなりに広げていくことができた。

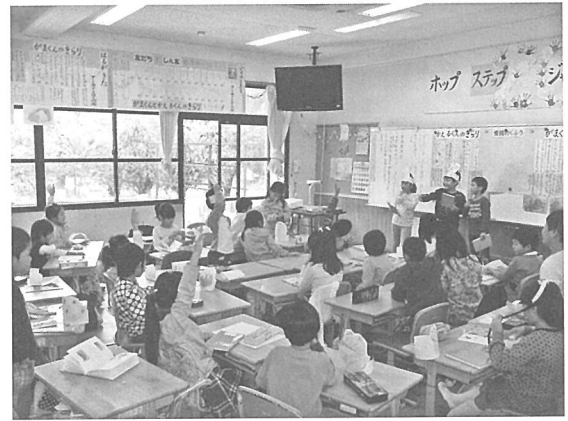


図7 グループのよかったところを見つけよう！

4. 成果と課題

本実践を通して、以下の三つ観点から成果と課題を振り返ってみる。

(1)「多読」について

(2)「2C友だちげき場」(音読劇)について

(3)「並行読書」について

(1)「多読」について

子どもたちにとって、物語を一度読めばある程度のストーリーは理解できる。それ故、いわゆる「まるごと読む」という形で、「がまくんとかえるくんのきりり」という共通課題を決め、自分の興味のある場面から学習を進めていくことは有意義であった。ただ、「浅い読み取り」になってしまう可能性がある。段落を追って読む学習スタイルは、「行間を読み取る」や「情景描写に迫る」など、深い読み取りができる反面、「飽き」につながりやすいのではないだろうか。第三次(本実践)では、2C友だちげき場[音読劇]に意欲を持続して取り組み、さらには、「次への読書」につなげる子どもたちの興味関心意欲という面では成果はあった。「深い読み取り」を目指すためには、「本文に返る」ことがより大切になってくると思う。限られた時間の中で、家庭学習で付箋やワークシートを利用し、考えをまとめてくることは、子どもにとっては、本文を振り返りながら自分の考えをじっくりとまとめていくのに有効であったし、教師にとっては、事前に子どもたちの考えを知ることができた。これらを授業で効果的にいかすことにより、友だちの幸せを共に喜び、不幸と一緒に悲しむほのぼのとした心情など、「アーノルド・ローベルの世界」に迫ることができた。

(2)「2C 友だちげき場」(音読劇)について

本実践を通して、低学年の子どもたちにとって、音読劇は大変魅力的な言語活動であると感じた。友達に紹介するという目的を持つことにより、よりわかりやすい劇(文章)にしようと努めていた。また、友だちの音読劇を見ることにより、紹介された作品を読みたいという思いを持つことができた。本実践では、2～3人グループで音読劇を行ったが、グループにより内容に差が出る傾向はあったが、音読が苦手な子にとっては、グループで友だちと相談しながら取り組めるといふ点ですごく効果的だった。ただ、小道具や動作化に夢中になるなど、「音読」という観点からずれている場合もあった。グループオリジナルの音読劇を工夫することにより、内容理解につながったことは大きな成果である。

(3)「並行読書」について

本実践では、「ふたりはともだち」の五つの物語を「並行読書」しながら学習を進めていった。「並行読書」する場合は、副教材をどこに持ってくるのかが一つの焦点になる。まず主教材(お手紙)を学習し、副教材(はるがきた・おはなし・なくしたボタン・すいえい)を順次学習する方法もあるだろうし、最初に「副教材」を学習して、その後、主教材を学習する方法もある。それぞれに効果はあるだろうが、大切なことは、「副教材」で学んだことが、「主教材」の学習の中に出され、より効果的な学習ができることである。子どもたちは、一つの教材を学習していると、その教材に集中してしまう。研究授業後の協議会で、指導助言者の武西良和先生から、「子どもたちにとって、今学習している教材が『主教材』になる」とご助言いただいた。本実践では、教科書教材である『お手紙』が主教材でなく、『ふたりはともだち』の五つの物語のすべてが「主教材」になってくる。それ故に、「並行読書」を効果的に進めるためには、深い教材理解の上に立った、教師の投げかけが大切になってくると思われる。



図8 2C 友だちげき場

5. 終わりに ～「学びをデザインする子どもたち」～

本年度の本校の研究テーマである、子どもたちが「学びをデザインする」とは、学習者である子どもたちが、自発的自主的に学習に取り組むことであると考えている。

「よい授業」とは、授業を通し、学習が得意な子も苦手な子も、子どもたちが相互に協力し、自発的自主的に、問題を解決していこうとする「自主運営能力」や「自己解決力」を身につけ、授業後には、子どもたち一人ひとりが、「今日の授業は楽しかったな」「“学ぶ”って楽しいな」と思える「自己肯定感」をもつことのできる授業であると考えている。子どもたちに「何をどのように教えなければならないのか」という、教師の指導技術の向上をめざす「教える側の論理」を中心とした授業スタイルではなく、子どもたちにとっての「学ぶことの意義」を考えた「学ぶ側の論理」を中心とした授業スタイルの創造をめざしている。「教師中心の一斉授業」スタイルから、「子ども中心の学び合う授業」スタイルへの転換である。本実践において、その原動力になったのが、「多読(ふたりはともだち)」と「音読劇(2C 友だちげき場)」である。今後も、子どもたちが、三位一体の対話(佐藤学 1995)を通して、国語に対する関心を深め、興味をもって自発的自主的に学びを進めていける学習活動を工夫していきたい。



図9 保護者ボランティアによる読み聞かせ教室

参考文献

- 文部科学省(2008)「小学校学習指導要領解説国語編」東洋館出版社
- 水戸部修治(2011)「小学校国語科言語活動パーフェクトガイド1・2年」明治図書
- 笠井健一 水戸部修治 津田正之 白旗和也 弘前大学教育学部附属小学校 編著(2012)「授業における『思考力・判断力・表現力』」東洋館出版社